

**“A CARA DO BRASIL: PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS/NÍVEL INTERMEDIÁRIO”: UMA ANÁLISE
CRÍTICO-REFLEXIVA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*“A CARA DO BRASIL: PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS/NÍVEL
INTERMEDIÁRIO”: A CRITICAL-REFLEXIVE ANALYSIS OF
TEACHING MATERIAL FOR TEACHING PORTUGUESE AS A
FOREIGN LANGUAGE*

Gabriela Sousa LOUZANO¹
Jordan Faria de REZENDE²
Alice Isabela Brito de MATOS³
Ana Beatriz Furtini Guiduci da SILVA⁴
Beatriz Santos MELLO⁵
Luana Yukari INOUE⁶
Maria Vitória Martins GARCIA⁷
Marta Lúcia Cabrera KFOURI⁸

RESUMO: Este artigo analisa criticamente o material didático “A cara do Brasil: Português para estrangeiros/Nível intermediário”, destinado ao ensino de português como língua estrangeira. Em nossa proposta, buscamos discorrer sobre ele com base em dois aspectos relevantes do ponto de vista cultural: Interação social e Estereótipo e identidade nacional. Com o referido foco, exploramos como o material aborda as questões sobre a língua e como é promovida a desconstrução de estereótipos relacionados ao Brasil, por meio da análise de seus textos e atividades, considerando o conceito de língua como um processo dialógico e interacionista.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada; Material didático; Português como Língua Estrangeira.

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: g.louzano@unesp.br

² Graduando em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: jordan.faria@unesp.br

³ Graduanda em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

⁴ Graduanda em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

⁵ Graduada em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

⁶ Graduanda em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

⁷ Graduanda em Licenciatura em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

⁸ Doutora em Estudos Linguísticos (Área de Concentração em Linguística Aplicada), professora do curso de licenciatura em Letras na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Professora orientadora do trabalho.

ABSTRACT: This paper critically analyzes the teaching material “A cara do Brasil: Português para estrangeiros/Nível intermediário”, intended for teaching Portuguese as a Foreign Language. In our proposal, we seek to discuss the material based on two relevant aspects from a cultural point of view: Social interaction and Stereotype and national identity. With this focus, we explore how the material addresses issues about language and how the deconstruction of stereotypes related to Brazil is promoted, through the analysis of its texts and activities, considering the concept of language as a dialogical and interactionist process.

KEYWORDS: Applied linguistics; Teaching material; Portuguese as a Foreign Language.

1 Introdução

Este trabalho busca analisar o material didático *A cara do Brasil (Português para Estrangeiros - Nível Intermediário)*⁹, elaborado pelas autoras Naiara Sales Araújo, Monica Panigassi Vicentini e Ana Flávia Boeing Marcelino. Antes de apresentarmos nossas intenções com esta reflexão crítica, gostaríamos de pontuar que este artigo é fruto de um trabalho da disciplina de *Português Língua Estrangeira: Ensino e Formação Docente*,¹⁰ que é parte da grade curricular do curso de Letras na Unesp câmpus de São José do Rio Preto.

A ideia de criação do referido livro didático advém de experiências das autoras com alunos dos Estados Unidos que aprendiam Português como Língua Estrangeira. Segundo elas, o livro surgiu a partir da necessidade de criar uma sequência de conteúdos que suprisse a lacuna de material didático que existe nessa modalidade de ensino, com ênfase ao contexto universitário estadunidense.

De nossa parte, pontuamos que um dos grandes acertos desse material foi apresentar textos diversos (escritos, orais e multimodais) com o fito de criar um palco de discussões e reflexões reais e significativas ao aprendiz de português. Nas palavras das próprias autoras:

As atividades propostas têm como principal objetivo proporcionar ao professor e à professora de português uma gama de oportunidades para promover, entre os estudantes, a conversação sobre temas relacionados à cultura, à história, à política e à arte no Brasil (Araújo *et al.*, 2023).

Com as asserções anteriores em mente, nosso propósito aqui será debater e considerar, do ponto de vista crítico-analítico, as posturas e propostas desse livro. Nossas reflexões se guiarão a partir da abordagem didática de duas categorias e dos aspectos que as constituem (Moura, 2010). São elas: a) Categoria de *Interação social*, que engloba níveis de linguagem, variações linguísticas e interação em geral e b) Categoria de *Estereótipo e identidade nacional*, que parte da perspectiva da interculturalidade, no intuito de desconstruir crenças e visões deturpadas e

⁹ O livro pode ser acessado e baixado em <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/a-cara>. Acesso em 30 dez. 2024.

¹⁰ Nossos agradecimentos à professora Marta Lúcia Cabrera Kfour, docente da disciplina e que nos incentivou e ajudou na realização e na publicação do presente artigo.

generalizantes, para analisar estereótipo, culinária, folclore, vestuário, expressão artística, esporte e lazer, trânsito e outras informações gerais. Portanto, para cada uma das cinco unidades do livro, faremos uma análise mediante as duas categorias escolhidas anteriormente e o que as autoras propõem para o ensino de português como língua estrangeira de alunos com um nível intermediário-avançado.

2 Análise da “Unidade de Revisão”

Para iniciarmos as discussões sobre a primeira unidade da obra *A cara do Brasil*, destacamos a necessidade de estabelecer premissas importantes de análise. Um princípio analítico substancial é o do que consideramos ser língua. No que diz respeito a esse termo, apontamos o conceito de base bakhtiniana, no interior do qual a língua é definida como um processo dialógico e interacionista”. Nessa concepção, o sentido de um texto não reside unicamente nem no leitor/ ouvinte, nem no autor/ falante e nem no texto, mas sim permeia cada um desses indivíduos/ participantes da interação, isto é, todos os envolvidos são relevantes no processo de interação na e por meio da linguagem. Sobre isso, Bakhtin diz:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com esse discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Tendo em vista essa ideia, elencamos, ainda, a questão de que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira transforma o aprendiz em outra pessoa (Rajagopalan, 1996). Do nosso ponto de vista, entendemos que essa transformação acontece na e por meio da linguagem à proporção que o indivíduo é exposto a situações que reformulam sua personalidade na relação entre língua, cultura e identidade. Para avaliarmos, desse modo, a postura adotada por esse material, partiremos das concepções de Bakhtin (2003) e Rajagopalan (1996), que muito nos serão úteis para investigar as possibilidades práticas de atividades em língua estrangeira dessa obra didática.

De início, as autoras, como já mencionado, apresentam uma unidade introdutória, nomeada “Unidade de Revisão”. No sumário da obra, no que tange a essa seção, Araújo, Vicentini e Marcelino (2023) pontuam que os objetivos são que os estudantes relatem vivências e conheçam sobre a língua portuguesa; quanto ao vocabulário, aprendam termos ligados às férias, a atividades de lazer e à culinária brasileira; quanto à estrutura da língua, aprendam os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito. Veremos, a seguir, como esses tópicos são projetados e materializados nas atividades e orientações pedagógicas.

Em uma unidade intitulada “As férias da minha vida”, é clara a intenção temática das autoras em trabalhar com temas ligados à memória do aprendiz. A escolha desse tema não se configura isoladamente no material, ela atrela-se a outros assuntos e dialoga diversos gêneros. Nesse sentido, elogiamos a escolha de textos e a atividade inicial de localizar o aluno quanto a esse período de desligamento das atividades do dia a dia em um gênero humorístico.

A fim de discutir tópicos gramaticais com os estudantes, as autoras apresentam um texto por meio do qual reflexões de base linguística podem ser levantadas. Isso já sinaliza que tópicos gramaticais não têm um fim em si mesmos nesse material. Aqui, discutiremos ideias da categoria de análise *Interação social*, pela qual optamos no início deste trabalho. Ao apresentar um texto sobre um assunto específico e estudar o funcionamento da língua no interior desse texto, observamos que as autoras fizeram uma proposta assertiva, uma vez que o conteúdo gramatical — essencial a todo indivíduo que se pretende falante de uma língua estrangeira — advém de um texto concreto e agrega práticas singulares. Em outros termos, a proposta não trabalha com todos os tempos verbais de maneira descontextualizada e isolada, mas ela tenta dar significado ao conteúdo e mostrar aplicabilidade do que está sendo aprendido. Como isso é feito fica muito evidente: são apresentados um texto, cuja temática é acoplada pela unidade, e questionamentos que buscam fazer emergir experiências e acontecimentos pretéritos na vida dos alunos. De acordo com Coneglian e Neves (2023), o trabalho com a gramática deve partir da maior unidade de funcionamento da linguagem (o texto), com o propósito de direcionar a atenção para os significados e os efeitos comunicativos que os itens linguísticos obtêm no fazer discursivo-textual. Desse modo, o que as autoras fazem nas páginas 10, 11, 15, 16 e 18 do livro vai ao encontro do que os pesquisadores em Funcionalismo Linguístico postulam.

Figura 1 — Exemplo de atividade que busca emergir experiências e acontecimentos pretéritos na vida dos alunos (página 16 do livro didático).

→ *Arte, cultura e história*

4A. Leia o texto sobre o Museu da Língua Portuguesa, complete-o com os verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo e depois discuta com seus colegas.

Visitamos o Museu da Língua Portuguesa

Sim, o Museu da Língua Portuguesa _____ (reabrir)! Após um incêndio e fechamento por 6 anos, a atração está de portas abertas desde o dia 1º de agosto. O Guia do Estudante _____ (ir) até o centro da cidade para mostrar as novidades e celebrar a volta desse importante espaço de cultura e conhecimento.



Localizado no centro histórico da cidade de São Paulo, ao lado da Estação da Luz, o Museu _____ (ser) inaugurado em 2006. Do nascimento até o incêndio de 2015, o Museu _____ (ter) 3,9 milhões de visitantes, _____ (contar) com 30 exposições temporárias e _____ (receber) 12 prêmios. [...]

Adaptado de: <https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/visitamos-o-museu-da-lingua-portuguesa/>

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 16.

Além disso, podemos aprofundar em temas da categoria de análise *Estereótipos e identidade nacional*, especificamente em culinária. Nessa “Unidade de Revisão”, Araújo, Vicentini e Marcelino (2023) trabalham bastante a relação entre língua e cultura. Consideramos essa postura fundamental, dado que são itens inseparáveis (língua-cultura) no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No material, para relatar uma experiência de férias, o narrador do texto que as autoras apresentaram na atividade 1B (página 10) mergulha em um relato que se passa em Campos do Jordão. A mesma prática acontece com a atividade 2B (página 13) na qual o narrador do texto narra suas férias em Belém do Pará.

Figura 2 — Atividade 1B: Texto sobre as férias em Campos do Jordão.

1B. Agora, leia o texto sobre as férias de Henrique e resuma em uma frase por que essa viagem foi tão importante para ele.

Quando eu tinha 12 anos, eu e minha família fomos passar as férias em Campos do Jordão, um município na Serra da Mantiqueira, no estado de São Paulo. A cidade tem uma arquitetura de estilo suíço e é cercada por florestas de pinheiros e montanhas que abrigam várias aves e animais em risco de extinção, incluindo pumas e jaguatiricas. Essa viagem mudou minha vida porque eu passei a pesquisar sobre pumas, jaguatiricas, onças e outros felinos similares. Minha paixão por animais começou nessa viagem. Por isso decidi estudar Biologia na faculdade. E aqui estou, um biólogo formado graças a uma paixão que começou nas melhores férias da minha vida!



- Henrique Mello
Foto que tirei de Campos do Jordão.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 10.

Figura 3 — Atividade 2B: Texto sobre as férias em Belém do Pará.

2B. Agora, leia o diálogo entre Maria e Renata e responda às perguntas abaixo. Depois confira se as suas suposições sobre as imagens estavam corretas.

- O que Maria fez nas férias?
- O que Maria comeu na cidade que visitou?
- Como foram as férias de Renata?

Maria: Oi, Renata. Tudo bem?

Renata: Tudo bem! E você? Viajou nas férias?

Maria: Fiz uma viagem curta pra Belém. Passei apenas um final de semana lá. Você conhece Belém?

Renata: Não conheço, mas tenho vontade de conhecer. Dizem que a culinária paraense é maravilhosa!

Maria: É verdade! Comi de tudo... pato no tucupi, maniçoba, tacacá, vatapá, açaí... Acho que ganhei uns 3 quilos. A culinária de lá é muito diversificada.

Renata: Esses pratos têm nomes estranhos. Você sabe a origem desses nomes?

Maria: Não sei, acho que têm origem indígena. Mas, e você? O que fez nas férias?

Renata: Nem te conto! Torci o pé e não consegui ir a lugar nenhum!

Maria: Nossa! Que pena!

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 13.

A partir dessa última, as elaboradoras do material trazem um vocabulário da culinária brasileira. São apresentados os pratos mais típicos, mas há também uma consideração a respeito da presença de outros pratos comuns a outras regiões. Vê-se, no excerto a seguir, o que dizem as autoras:

O Brasil é um país extenso e diverso, fato que se reflete em sua culinária. Em cada região do Brasil, encontram-se pratos característicos das culturas que vivem lá, assim como pratos clássicos, conhecidos por todo o país. (Araújo *et al.*, 2023, p. 13).

O que apresentamos anteriormente converge com o que Moura (2010) aponta sobre o tema tratado pelas autoras. Talvez essas pudessem aprofundar mais nessa questão, mas o que já fizeram é muito relevante:

É importantíssimo ter um olhar especial sobre a temática dos estereótipos, uma vez que é através deles que o Brasil é retratado mundo afora. Cabe então desfazer alguns mitos e crenças e abrir discussões mais profundas sobre o que realmente é marca da nossa identidade (Moura, 2010, p. 176).

Ainda sob a perspectiva da categoria de *Interação social*, gostaríamos de apontar que, ao fim da unidade inicial, as autoras trazem atividades que permeiam a origem da língua portuguesa e sua relação atual com o Museu Nacional da Língua Portuguesa. Do ponto de vista da interação linguística, as atividades revelaram-se muito importantes, dada a importância do trabalho com as origens do idioma para compreensão da sua evolução e do seu estágio atual.

Em síntese, salientamos, primeiramente, os aspectos positivos do primeiro capítulo, especialmente por cumprir bem com as intenções declaradas no sumário (objetivos, vocabulário e itens gramaticais). Nossa avaliação também se baseou no trabalho que as autoras promoveram com textos diversos, apresentados em mais de uma modalidade. Elogiamos a possibilidade de uso de representações midiáticas que dialogam com recursos expressivos diversos, durante as atividades (a exemplo do vídeo humorístico inicial e do podcast final). Ainda, constatamos que muitas atividades buscaram incluir experiências particulares dos aprendizes (algo essencial ao aprendizado de língua estrangeira), o que se constitui como um bom exemplo do trabalho dialógico com a linguagem, como aponta Bakhtin (2003). Na atividade 7A, notamos que a escrita como prática de uma habilidade mostrou-se muito positiva, dados a sua pertinência com o que foi trabalhado e o seu diálogo com as habilidades a serem desenvolvidas em uma língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever).

3 Análise da “Unidade 1 - O Brasil Turístico”

Tratando, agora, da primeira unidade do livro — após a “Unidade de Revisão” —, intitulada “Unidade 1 - O Brasil Turístico”, temos a indicação, pelas próprias autoras, de ser uma unidade destinada a propiciar ao estudante a “oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as mais diferentes festas populares e também sobre os pontos turísticos do Brasil” (Araújo *et al.*, 2023, p. 7). No que tange ao conteúdo do capítulo —

explicitado no sumário — temos que esse traz, como objetivos comunicativos, aprender sobre diferentes pontos turísticos e manifestações culturais e dar dicas de viagem; como conteúdo de vocabulário, as atividades turísticas e regiões do Brasil e, nos itens gramaticais, os tempos no modo subjuntivo.

Logo no início do capítulo, nas páginas 23 e 24 (atividades 1A a 1C), temos uma sequência de atividades muito interessante que pode ser analisada, primeiramente, no escopo da categoria *Estereótipo e identidade nacional*. Com o propósito de apresentar ao aluno diferentes festas populares no Brasil, as autoras iniciam a unidade com algumas perguntas motivadoras acerca do conhecimento dos estudantes sobre as festas populares de seus países e do Brasil (atividade 1A). Em seguida, apresentam um texto que vai na contramão do estereótipo brasileiro no exterior, acerca de existir somente o carnaval e o futebol como possibilidades culturais no país. A partir desse texto, os alunos deveriam responder a perguntas e refletir sobre a relação das festividades brasileiras com a extensão territorial do país (atividade 1B).

Figura 4 — Atividade 1B: Trecho da atividade com as perguntas que relacionam as festas populares do Brasil e sua extensão territorial.



Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 24.

Ademais, chama-nos a atenção a presença de um mapa do Brasil com o nome dos diferentes estados que o constituem, tendo em vista uma possibilidade de visualização mais clara por parte do aluno sobre essa grande extensão territorial e sobre as diversas possibilidades de pontos turísticos e festividades. Com essa sequência de atividades em mente, pontuamos como característica positiva a presença de tal reflexão, a qual contribui para uma postura mais ativa do aluno no que tange às questões de desconstrução de estereótipos, promovendo a construção de uma identidade nacional mais realista e reflexiva sobre o país.

Na atividade 1C, há ainda a proposta de ouvir áudios e tomar nota — áudios de pessoas oriundas de quatro diferentes regiões do país, todas com sotaque, acerca de suas festividades. Da mesma forma, vemos essa atividade como bastante favorável, principalmente ao pensar nas questões da categoria de *Interação Social*, tendo em vista a possibilidade de o aluno ter contato com outras variações da língua portuguesa que está aprendendo. Em se tratando de questões metodológicas, consideramos interessante também o tipo de atividade de escuta, pois o aluno consegue trabalhar outras competências, que não só as de leitura e de escrita, e torna-se ainda mais eficiente, no caso do presente material didático, pois tal atividade relaciona-se perfeitamente com a temática até então trabalhada. A respeito do que é apontado por Moura (2010) como característica da categoria *Interação Social*, podemos indicá-la como uma atividade que trabalha a questão da interação em geral, no que tange ao manejo das características do discurso oral e da integração das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Nas questões gramaticais, houve, primeiramente, um trabalho com o uso dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito do indicativo — revisados na atividade anterior — por meio de uma atividade de preencher lacunas em um texto sobre outra manifestação cultural: o Bumba meu boi ou Boi-bumbá. De nossa parte, vemos tal atividade como positiva, pois mantém o conteúdo gramatical ainda em uso e aparece de forma situada com o conteúdo da unidade, indo ao encontro dos objetivos iniciais elencados e também de uma nova forma de construção de conhecimentos acerca das realidades culturais do Brasil (categoria *Estereótipo e identidade nacional*).

Em seguida, foi apresentado, a partir de um texto, o tempo verbal Presente do Subjuntivo (2B). A forma de apresentação do tempo verbal dá-se de maneira bem situada e interessante. Primeiro, foi apresentado um diálogo de um casal que está planejando viajar no feriado de Tiradentes, uma situação que facilmente ocorreria no cotidiano de um brasileiro. Tais planos são colocados com base na condição de o casal ter dinheiro, condição essa marcada pela conjunção “caso” + presente do subjuntivo (Caso eu consiga...). A partir desse diálogo, as autoras puderam iniciar a discussão do tempo verbal de forma significativa, destacando, em primeiro momento, o valor semântico do tempo verbal para, então, definir o item gramatical de forma mais aprofundada (páginas 28 a 30).

Figura 5 — Atividade 2B: Trecho da atividade sobre “caso” + presente do subjuntivo.

2B. Ao dizer “Caso eu consiga uma grana extra...”, o esposo coloca uma condição para aproveitar o feriado de Tiradentes, ou seja “ter dinheiro a mais”. Essa condição é expressa pela oração condicional que se inicia com a conjunção **caso** e é seguida por um verbo no **presente do subjuntivo**. Sendo assim, não há certeza de que o casal vá viajar no feriado. Há outras orações no diálogo que exprimem incerteza ou dúvida. Destaque todas elas.

→ *De olho na gramática!*

2C. Observe a tabela abaixo com as conjugações de alguns verbos no Presente do Subjuntivo e depois complete o quadro seguindo os exemplos.

Eu	Caso eu consiga uma grana extra...
Tu	Caso tu consigas liberação...
Você	Espero que você não esteja de plantão...
Ele/ela	É possível que ela tenha folga neste feriado.
A gente	Vamos torcer pra que a gente ganhe alguma promoção.
Nós	Talvez nós tenhamos folga neste feriado.
Eles/Elas/Vocês	Vamos torcer pra que tenham folga.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 28.

Esse aprofundamento e fixação do conteúdo gramatical foram realizados por meio do preenchimento, com a forma verbal estudada, de uma tabela que indicava verbos das três conjugações (-ar, -er e -ir), a partir de uma breve explicação das desinências verbais e da identificação de exemplos com os verbos da tabela, na conjugação do presente do subjuntivo. Em seguida, foi proposto um exercício de preencher lacunas em frases, com a possibilidade de verbos nas três conjugações (2D). De nossa parte, consideramos interessante a proposta de ensino de gramática, que parte da semântica do item gramatical em uso, ou seja, não é meramente um ensino taxonômico e metalinguístico. Ademais, o conteúdo foi contextualizado ao tema da unidade e ao tipo de situação em que tal conjugação verbal tende a aparecer com mais frequência.

Nas páginas 31 e 32, foram trabalhadas mais questões a respeito da construção de uma nova visão da identidade nacional e da desconstrução de crenças (categoria *Estereótipos e identidade nacional*), por meio de uma música que fala sobre mais pontos turísticos do Brasil e que serve de exemplo também de um produto cultural brasileiro (“Vamos Fugir”, interpretada pelo grupo musical Skank) e por meio de um texto que aborda o turismo no país. É interessante observar que a característica recorrente em toda unidade é a constante conciliação do desenvolvimento de diferentes competências do estudante de língua estrangeira — fala, escuta, comunicação e conhecimento gramatical — alinhada ao conteúdo temático da unidade. Esse conteúdo, no caso da unidade em estudo, serve para construção de uma identidade nacional mais adequada à realidade do Brasil e para quebra de estereótipos, indo ao encontro do que é esperado tanto pela categoria *Estereótipos e identidade nacional* quanto pela categoria *Interação social*. Nas páginas 33 e 34, é apresentado ao aluno mais um conteúdo gramatical: os tempos verbais de Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e Futuro do Subjuntivo. Diferentemente do primeiro tempo verbal apresentado, nesses, como

recurso que consideramos interessante, foi explorada a comunicação entre os alunos (categoria *Interação social*), a partir de perguntas feitas utilizando os tempos verbais estudados.

Nas páginas 35 e 36, propõe-se outra atividade de compreensão oral com uso de áudio, acerca de mais pontos turísticos do Brasil, trabalhando novamente ambas as categorias escolhidas para nossa análise. A partir dessa atividade, foram propostas, ainda, atividades de interpretação e elaboração de perguntas. Como finalização da unidade, é apresentada uma atividade de produção textual, no gênero *manual para turistas*, que tem como indicação da produção focar o próprio país de origem do aprendiz e utilizar o modo subjuntivo sempre que possível. Nesse sentido, consideramos interessante a proposta de atuação do estudante em um gênero que vai ao encontro do tema trabalhado em toda a unidade, motivando, ainda, a utilização dos tempos verbais estudados. Porém, acreditamos que seria mais interessante que o tema proposto para produção fossem os pontos turísticos do Brasil, talvez a partir da escolha de uma das cinco regiões do país para se aprofundar, mobilizando o conjunto de itens aprendidos sobre cada uma e até mapeando algumas expressões linguísticas referentes às festas populares em cada uma delas.

Acerca dessa primeira unidade, concluímos, portanto, que os objetivos explicitados inicialmente no sumário foram cumpridos, com o uso de propostas significativas e comunicativas para abordar conhecimentos gramaticais, além de lexicais e culturais, em torno de aspectos sobre o Brasil. Nesse sentido, consideramos também positiva a construção da unidade sob a ótica de análise das duas categorias escolhidas para nossa análise, *Interação social* e *Estereótipo e identidade nacional*, considerando os parâmetros indicados por Moura (2010).

É válido também destacar a organização das atividades dentro da unidade analisada, que se mantém em todas as unidades do livro, desde a “Unidade de Revisão”. As atividades são organizadas em diferentes sequências didáticas¹¹, numeradas e subnumeradas a partir de um texto ou tópico de discussão específico, fazendo com que cada atividade da unidade seja indicada pelo número da sequência + uma letra. No caso da “Unidade 1”, a primeira sequência didática é iniciada pelas perguntas motivadoras acerca das festas populares do Brasil e do país de origem do estudante (1A - sequência 1 e atividade A). Em seguida, temos a atividade 1B, que se mantém dentro dessa mesma discussão de festas populares e que faz relação com a extensão territorial do país. Essa temática se mantém em diferentes tipos de atividades e conteúdos trabalhados até a atividade 1H, a qual é seguida por uma nova sequência didática iniciada pelo diálogo entre o esposo e a esposa com o uso de estruturas de condição (2A). A partir daí, as atividades seguintes não focalizam questões culturais, mas ainda utilizam essa temática para trabalhar o conteúdo de estruturas de condição e uso do presente do subjuntivo em diferentes gêneros e contextos.

¹¹ De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, uma sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz *et. al.*, 2004, p. 97 *apud* Marcuschi, 2008, p. 213).

Salientamos tal organização como uma característica muito positiva, pois cada unidade é iniciada ou conduzida pelo trabalho com um ou mais gêneros e é finalizada solicitando ao aluno a produção de um dos gêneros trabalhados na unidade (atividade intitulada “Dissertando!”), proporcionando uma prática e aprendizado da língua de forma mais situada e significativa. Nesse sentido, é válido destacar a colocação de Marcuschi (2008) acerca da relevância do trabalho com gêneros, pois esses são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar atividades formais e informais de maneira adequada, pois mobilizam diferentes modalidades de uso da língua — e, em análise mais detalhada, podemos também colocar as diferentes estruturas gramaticais solicitadas por cada gênero.

4 Análise da “Unidade 2 - O Brasil Histórico”

Intitulada “O Brasil Histórico”, a unidade dois do material didático tem como objetivos centrais, de acordo com as autoras, promover a compreensão do processo histórico do Brasil, bastante marcado pela miscigenação cultural, assim como dissertar sobre diferentes pontos de vista quanto à temática. O capítulo também pretende se ocupar do aspecto gramatical da concordância verbal e apresentar vocabulário relacionado aos povos negros e indígenas, fazendo com que o estudante possa “entrar em contato com saberes sobre episódios [...] relevantes da história brasileira” (Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p.7).

A primeira sequência didática preocupa-se em apresentar, de modo mais generalizado, um panorama da história do Brasil e seus principais povos constituintes. Também trabalha com discussões que propiciam desenvolvimento de argumentação e construção de diferentes pontos de vista. Há, na atividade primeira (1A), a apresentação de três imagens que apontam para contextos históricos significativos na trajetória brasileira: uma fotografia da posse do Presidente da República do Brasil em 1985; uma segunda fotografia, sobre a manifestação pelo Impeachment do Presidente da República em 1992 e uma pintura do artista brasileiro Guido Mondin intitulada “Retirantes”, de 1969. Tais imagens servem de motivação para uma reflexão inicial a respeito da temática da unidade, o que permite uma investigação crítica dos estudantes em relação ao conhecimento que possuem até então. As questões norteadoras, assim como as imagens, abrem diálogo não apenas com a história do Brasil, mas também com a história do país do estudante, propondo que ele compartilhe com os colegas o que sabe sobre o assunto em seu próprio contexto de origem.

Em seguida, verifica-se um diálogo entre duas amigas, que apresenta intencionalmente marcas de fala coloquial, ao mesmo tempo em que introduz a temática da escravização de africanos no Brasil (atividade 1B). Podemos identificar nessas páginas um bom recorte no que diz respeito à categoria de *Interação Social* de Bohn (1988 *apud* Moura, 2010), pois o material se preocupa em delimitar e apontar para algumas marcas da fala informal. Perguntas norteiam uma discussão a respeito da escravização no Brasil e no mundo, estratégia que oferece aos estudantes repertório na temática estudada. Nesse exercício, também puderam ser trabalhadas leitura e

pronúncia. A terceira atividade também oferece repertório aos estudantes, dessa vez a partir de dados concretos e informações diversas sobre o Brasil e sua relação com os povos africanos, de modo a explorar a habilidade de compreensão auditiva.

Figura 6 — Atividade 1B: Perguntas acerca do diálogo posto anteriormente.

a) Qual é a principal diferença entre a abolição da escravidão no Brasil e em outros países da América Latina?

b) Pesquise o que foi a Lei Áurea e escreva sobre o tema com suas palavras.

c) O que aconteceu com os negros depois da Lei Áurea? Pesquise, reflita e escreva um parágrafo sobre a relação entre a abolição tardia da escravidão no Brasil e a situação socioeconômica do país hoje.

d) Você conhece algum outro país que viveu uma situação semelhante à do Brasil em relação à abolição da escravidão? Comente.

Você reparou nas palavras **'tá', 'tô' e 'né'**, marcadas no texto? Elas representam uma forma coloquial, contraída, e mais informal das palavras **'está', 'estou' e 'não é?!'**. Elas são empregadas, principalmente, na oralidade. Se quiser, você pode ler em voz alta o diálogo acima com um colega, praticando essa forma contraída da pronúncia de tais palavras.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 40.

As próximas duas atividades apresentam aos estudantes os povos indígenas e trabalham com a ampliação de vocabulário, apresentando conceitos específicos utilizados para falar sobre tais povos. Há sugestão de um vídeo de um programa de entrevistas que é referência na televisão brasileira, o “Roda Viva”, a respeito do tema e também um link para leitura completa do texto trabalhado, fontes interessantes ofertadas aos estudantes. Em 1F, há uma proposta de síntese no preenchimento de uma tabela sobre períodos da história do Brasil, proporcionando ao aprendiz uma visão macro dos acontecimentos mediante o que foi significativo nos textos trabalhados.

A atividade seguinte da sequência é uma aproximação entre história e literatura, em que o poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, apresenta a escravização a partir de outro lugar, o da arte, localizando o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de diferentes ângulos de um mesmo assunto (e, no caso, permitir o contato dos estudantes com um ponto de vista de um autor referência na sociedade, na história e na literatura brasileiras). As perguntas norteadoras articulam o contexto da escravização com o contexto vivido pelo estudante, tanto em relação ao tempo (antes e depois, antigo e atual) quanto ao espaço (compara o Brasil e o país de origem do estudante), abordando as diferenças e semelhanças das posturas da juventude na sociedade. Em 1H, o exercício consiste em uma tradução do poema lido para a língua materna do estudante que, além de desvelar diferenças gramaticais e de vocabulário, também poderá suscitar escolhas linguísticas e promover discussões a respeito da língua como produto cultural.

A última atividade da primeira sequência trabalha com intertextualidade (1I), também explorando a dicotomia antigo/atual. Nessa atividade, também é proposto um

cotejo entre o clássico e o popular, comparando um poema do cânone literário (“Navio Negreiro”, de Castro Alves) com uma música representante da população marginal (“Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro”, do grupo O Rappa). A discussão é direcionada para interpretação pessoal da canção e para inferência de críticas possíveis, e o novo texto apresenta vocabulário coloquial, contemplando, novamente, em um bom recorte, a categoria de *Interação Social* (Bohn, 1988 *apud* Moura, 2010).

A segunda sequência didática focaliza a questão gramatical (concordância verbal). Há definição do conceito de concordância verbal, apresentação de regras da língua padrão e também de formas de variação da concordância e apresentação de expressões linguísticas comuns na oralidade. Neste momento, a música do exercício anterior é retomada para exemplificar as explicações. A passagem das discussões para a gramática é bastante sutil e não se desarticula dos temas trabalhados, o que parece ser um ponto positivo do material.

As atividades que seguem são práticas da teoria gramatical apresentada. Há um exercício de preencher lacunas com dados sobre o Brasil e um texto informativo sobre a Princesa Isabel (o qual se utiliza de várias expressões que aparecem grifadas). A partir do texto, são apresentadas questões norteadoras para discussão da relação entre a Princesa Isabel e o fim da escravidão de africanos no Brasil, além de uma discussão a respeito da participação e inserção das mulheres na sociedade.

Na atividade seguinte, outras mulheres que marcaram a história são apresentadas aos estudantes, os quais são convidados a pesquisar sobre representações femininas que entendem como importantes para a luta dos direitos humanos. Além de proporcionar uma reflexão a respeito do papel da mulher na sociedade, essa atividade trabalha amplamente com o conceito de cultura, pois permite que os alunos, ao fazerem suas escolhas, além de conhecerem mais da história das mulheres escolhidas, possam se informar a respeito do referencial cultural-histórico que essa figura representa.

Depois de todo o movimento de pesquisa, o material propõe um retorno ao texto da Princesa Isabel, focalizando, então, as marcas de concordância sublinhadas. Os alunos devem conferir se a escrita está de acordo com o que aprenderam, o que parece bastante significativo, já que propicia o contato com um texto real no qual se localizam usos legítimos da língua.

A terceira sequência didática coloca em destaque uma prática esportiva tipicamente brasileira: a capoeira. Apresentada como prática social de luta e resistência, no exercício 3A, o material expande o vocabulário dos estudantes e, no exercício 3B, propicia uma roda de conversa. O tema é mote, ainda, para o trabalho com construção frasal: no exercício 3C, os alunos praticam a construção de sentenças a partir de expressões e termos que aprenderam anteriormente, completando uma sentença já começada e, no exercício 3D, elaboram perguntas para respostas já fornecidas.

Figura 7 — Trechos das atividades 3C e 3D da “Unidade 2”.

3C. Com base no que você aprendeu sobre a capoeira e sobre a história da escravidão do Brasil, complete as frases abaixo.

a) A maioria dos capoeiristas
b) Mais de um capoeirista
c) Cerca de 5 capangas
d) Mais de dez quilombos
e) Cerca de cem donos de escravos
f) Havia escravos que

3D. Agora, elabore perguntas conforme as respostas:

a)

Os escravos disfarçavam os movimentos em forma de danças.

b)

Para se protegerem da violência e praticarem fugas.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 49.

A última sequência didática é composta por atividades para elaboração de uma síntese. Assim como a primeira sequência buscou explorar o que era sabido pelos alunos e oferecer repertório para ampliar o conhecimento, essa última busca sistematizar o que foi trabalhado e proporcionar ao estudante reflexão a respeito do que foi por ele apropriado. Em 4A, outro diálogo é apresentado com as mesmas amigas do diálogo anterior e, nesse momento, os estudantes podem elencar os povos que fizeram parte do desenvolvimento do povo brasileiro e em quais circunstâncias saíram de seus países de origem para viver no Brasil. Em 4B, outro exercício de compreensão auditiva é proposto, como na primeira sequência didática, com informações relevantes aos estudantes sobre os imigrantes.

As últimas três atividades são produções de sistematização. Em 4C, uma pesquisa sobre algumas festas típicas que representam os imigrantes é proposta; em 4D há uma roda de conversa final sobre imigração e, por fim, em 4E, há uma atividade de escrita de um texto argumentativo, por meio da qual o estudante poderá expor o que aprendeu.

De modo geral, o capítulo faz o que propõe com muita qualidade: explora a língua em suas diferentes modalidades (compreensão auditiva, fala, leitura e escrita); trabalha tanto gramática quanto cultura — fluindo entre uma e outra sem quebras bruscas — e focaliza temáticas significativas para a história do Brasil, trazendo referências pertinentes que podem ampliar o repertório dos estudantes. Também contribui significativamente para a desconstrução de estereótipos do brasileiro, como estritamente alegre, musical e amante de futebol e de carnaval (Moura, 2010, p.170), já

que discute temas complexos como a escravização de africanos e coloca em foco práticas brasileiras muito significativas para a história, como a capoeira.

5 Análise da “Unidade 3 - O Brasil Político”

Passamos, portanto, a analisar a terceira unidade do livro didático, intitulada “Unidade 3 - O Brasil Político”. Iniciamos nossos apontamentos a partir da seguinte reflexão: com relação aos materiais didáticos para aprendizes de Português como L2, Moura (2010) ressalta a problemática dos aspectos culturais serem trabalhados como um apêndice, desconectados de outras instâncias da língua, como gramática, diferenciações regionais e situacionais, autenticidade de uso, dentre outras. Com isso em vista, na Unidade 3, em que a esfera política do Brasil é tema, após uma série de questões introdutórias para que os alunos comecem a refletir sobre o conceito de política, é apresentado um texto sobre a obra “Política”, de Aristóteles, clássico que transcende a fronteira literária de países e permite o diálogo entre cidadãos dos mais diversos contextos e nacionalidades. Após a introdução do livro, em um primeiro momento, o material traz uma atividade (1C) voltada ao vocabulário: pede-se que sejam identificadas as palavras que se referem aos significados apresentados no quadro. Tendo em mente a categoria *Interação Social* selecionada para análise do livro, consideramos interessante esta forma de “aquecimento”, pois o texto não se configura como pretexto para exercício de identificação de palavras, já que compreender palavras-chave é de grande importância para discussões mais profundas.

Figura 8 — Atividade 1C da “Unidade 3”.

1C. Releia o texto e identifique as palavras que representam os significados listados abaixo.	
a) Que exprime ou manifesta apenas as ideias ou preferências da própria pessoa; individual, particular, pessoal. Fonte	
b) Direito de um cidadão agir segundo a sua própria determinação, desde que dentro dos limites da lei. Fonte	
c) Ato ou efeito de conviver, de viver em proximidade com outrem. Fonte	
d) Que tem mais de um significado e dá lugar a várias interpretações; ambíguo. Fonte	
e) Rendimento periódico fixado como pagamento de algum serviço. Fonte	

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 56.

Nesse mesmo sentido, as atividades em sequência propõem uma volta ao texto para que as concepções de política e os itens correlatos sejam desenvolvidos com mais eficiência. É aqui que as autoras disponibilizam informações acerca de representatividade feminina política no Brasil e, de forma contextualizada, questionam os alunos quanto à representatividade político-feminina em seus países de origem. Assim, tal sequência possibilita ao aluno coconstruir significado por meio da compreensão de sua própria cultura ao que está sendo apresentado. Podemos verificar que as autoras formularam o material considerando a aprendizagem da língua, o que também inclui suas regras gramaticais, com relação ao uso “real”, o que, nessa unidade em específico, significa o direcionamento para o ensino de acentuação, de tonicidade, a partir de vocábulos retirados do texto. A princípio, os alunos, em pares, devem criar possíveis regras para a acentuação das palavras reunidas em grupos. Assim, notamos a reflexão acerca do funcionamento da língua em detrimento de uma prática mais rígida de memorização de regras ditadas pelo professor. O ensino reflexivo da gramática perpassa toda a unidade, em que são abordados tópicos como o uso dos porquês, uso de preposições e a combinação de pretérito imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito. Os alunos são instruídos a tentarem compreender os motivos de as formas linguísticas serem como são para posteriormente trabalharem com elas. Explicações seguem o “aquecimento” de ideias, e atividades são colocadas para que os aprendizes testem seus conhecimentos.

Ainda sobre a categoria *Interação Social*, é interessante o fato de que os textos trazidos são, em sua maioria, adaptados de artigos de jornais e sua gramática é, portanto, característica de tal gênero, ou seja, a gramática normativa. Mesmo em um quadro que simula um diálogo entre professor e aluna, ambos possuem os mesmos padrões de fala, não é possível verificar regionalismos, nem outras diferenciações pela distinção entre sexo, hierarquia ou idade. Ambos utilizam a norma padrão e é perceptível que as autoras não pretendem evidenciar marcas linguísticas do discurso oral. No exercício 3B (p. 63), a partir de um texto cujo tema aborda o Sistema Único de Saúde (SUS), expressões naturais aos falantes de português como língua materna são explicitadas como “pegar gripe”, “ficar de cama”, ou ainda “ter sarampo”, de forma que os aprendizes podem ter contato com o uso oral/escrito de combinações verbais não literais e muito comuns ao dia a dia dos brasileiros ao se falar sobre assuntos relacionados à saúde. Por fim, é notável o trabalho que o material permite no que tange às pessoas do discurso, à relação opinião/falante/fatos, às reflexões acerca do que está sendo dito, por quem, e, particularmente, ao incentivo dado para que os aprendizes, a partir do processo de assimilação/reflexão/discussão com colegas, cheguem a suas conclusões sobre as questões políticas, de saúde e educacionais do Brasil, assim como de seu próprio país.

Sobre os estereótipos e/ou os símbolos de estereótipos nacionais, Moura (2010) observa a necessidade de contextualização e complementação desse tema nos materiais e atividades dos livros didáticos para que alunos e professores sejam capazes de gerar discussões mais aprofundadas do que realmente é marca da identidade brasileira, desfazendo mitos e falsas crenças. A identidade nacional vai além dos estereótipos, porém, se for para abordá-los como característica nacional, que seja de forma clara e completa (positivo/negativo), pois é dessa forma que o Brasil será retratado para o

mundo. Sendo assim, as autoras do livro didático propõem discussões referentes ao sistema de políticas públicas educacionais e ao Sistema Único de Saúde (SUS), os quais são temas das atividades didáticas e de interação.

Na página 65, vemos um texto expositivo cujo título é "O que é o SUS?". Nele, há informações sobre a sigla e seu significado, bem como informações sobre quando foi e para que foi fundado, além de tratar sobre o funcionamento, dificuldades enfrentadas e importância desse sistema para a sociedade brasileira.

A seguir, perguntas como "O que é o SUS? Compare-o com o sistema de saúde do seu país", "Há possibilidade do SUS atender um país inteiro de forma gratuita"? e "Quais os melhores sistemas de saúde do mundo?" são propostas, a fim de que o estudante se expresse levando em consideração os dados apresentados no texto e o conhecimento que possa ter acerca do sistema de saúde do seu país e do sistema de saúde global.

Logo na atividade seguinte, o aluno é instruído a voltar ao texto e, em grupo, descrever o significado de um conjunto de palavras que foram citadas no texto. Embora a atividade possa configurar-se como uma tarefa interessante para a descoberta e construção de significados, de maneira que cada participante do grupo possa contribuir, dificuldades podem surgir. Nas atividades seguintes, páginas 66/67, ainda sob o viés da saúde pública, as autoras trabalham tempo verbal, conjugação verbal e oralidade.

As atividades a seguir são todas referentes à educação brasileira. Na página 68, é apresentado um texto por título: "Países que mais investem em Educação - veja a situação do Brasil", que discute o investimento do governo na educação brasileira, compara o investimento por aluno de ensino básico e superior com a média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e problematiza a qualidade da educação brasileira para, em seguida, fazer ao aluno uma série de perguntas que estão intrinsecamente ligadas às informações mais superficiais do texto, sendo que poucas fomentam uma reflexão mais aprofundada da situação da educação brasileira. Em nossa visão, tal fato pode contribuir para que os alunos formulem conclusões simplistas e estereotipadas acerca do assunto.

Migrando de um aspecto mais dinâmico e flexível, que era a discussão acerca dos sistemas públicos, as autoras passam para o lado normativo da língua, explicando a construção e o uso das preposições. Ao analisar as quatro primeiras páginas de atividades voltadas aos símbolos Saúde e Educação, é notória a tentativa das autoras em formular um material que transcende os estereótipos mais enraizados e nem sempre verdadeiros. Entretanto, notamos que, em algumas atividades, isso não aconteceu. Embora sejam temas relevantes de serem discutidos, é importante que tal discussão não ocorra apenas sob o viés problemático, mas também que se abordem aspectos positivos e reais. Conforme apontado por Adichie (2019), “[...] o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” ([S. p.]). Desse modo, uma revisão nesse sentido que as autoras pontuam é válida.

6 Análise da “Unidade 4: O Brasil Artístico”

A unidade 4 do material didático, intitulada “O Brasil Artístico”, apresenta os seguintes objetivos comunicativos: compreender e elaborar diferentes movimentos artísticos e produzir textos em escrita criativa. Os vocabulários dessa parte do livro são relacionados a manifestações artísticas, cinema brasileiro e música, enquanto os itens gramaticais explicitados são as vozes ativa e passiva.

Concernente à categoria de *Interação social* de Moura (2010), um dos primeiros tópicos gramaticais abordados na unidade, por meio da primeira sequência didática, envolve as vozes ativa e passiva na modalidade escrita, o que permite que o aluno entenda as variações linguísticas e em que situações uma forma é mais adequada que a outra. Além disso, propicia ao aluno a capacidade de entender o que, para quem e com que enfoque se deseja falar quando se utiliza uma construção ativa ou passiva. Exemplos de atividades com o trabalho de voz ativa e passiva, perpassando a questão semântica e aplicabilidade situada dessas construções linguísticas, são a 1H e 1I da unidade.

Figura 9 — Atividades 1H e 1I da “Unidade 4”.

1H. Complete as frases de acordo com o emprego da voz passiva.

- As pinturas rupestres _____ (fazer) pelos primeiros homens americanos.
- Os artefatos _____ (estudar) pela arqueóloga Niède Guidon.
- Os sítios arqueológicos _____ (explorar) por pesquisadores do mundo inteiro.
- O Parque Nacional Serra da Capivara _____ (declarar) patrimônio histórico pela UNESCO em 1991.
- Mais de 35.000 imagens arqueológicas _____ (registrar) por Niède Guidon.

1I. Com suas palavras, elabore frases na voz passiva a partir dos sujeitos apresentados abaixo.

- As pinturas rupestres pré-históricas
_____.
- O Parque Nacional Serra da Capivara
_____.
- Inúmeros sítios arqueológicos
_____.
- Niède Guidon
_____.
- Vestígios do homem pré-histórico
_____.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 77.

Desse modo, as atividades que focalizam voz passiva e ativa no material didático podem ser relacionadas diretamente com a categoria de *Interação social*, de Moura

(2010), porque estão condizentes com a necessidade de explicitar para o aluno que construções apresentam maior ou menor formalidade, as razões para se utilizar determinada construção e como utilizar esses dois tipos de vozes.

Há nesta unidade — assim como nas anteriores — uma integração de atividades que trabalham habilidades de ouvir, falar e escrever, através de propostas que solicitam discutir em grupo, ler textos, assistir a entrevistas e escrever — desde as respostas das atividades até a produção de texto final, recorrente em todas as unidades. Vale destacar que essa assimilação de diferentes habilidades não se dá, novamente, de forma vaga, mas sim situada e condizente com o tema da unidade.

A propósito, gostaríamos de destacar como singular a condução e o recorte feitos pelas autoras ao tratar da temática da unidade. Por se tratar do tema “Brasil Artístico”, chamou-nos a atenção a escolha do Parque Nacional Serra da Capivara, que é um importante sítio arqueológico e berço de pinturas e gravuras rupestres pré-históricas, como iniciador da discussão. Por meio de textos expositivos e entrevistas em vídeo, os alunos têm a oportunidade de conhecer características artísticas particulares brasileiras, em um recorte que remonta à pré-história, traçando paralelo até mesmo com a História da civilização humana, ao apresentar informações, como a de que os primeiros homens americanos podem ter vivido no Brasil. Toda essa discussão tem como centro diferentes gêneros que propiciam, além do trabalho com a questão cultural e do próprio gênero, a questão da língua, como na reportagem apresentada em vídeo (“Serra da Capivara, Piauí: pinturas rupestres, turismo e segredos milenares”), na qual notamos características condizentes com a categoria de *Interação social* (Moura, 2010), pois apresenta um discurso com marcas de oralidade.

Na segunda sequência didática da unidade, as autoras fazem uma passagem muito sutil entre a arte rupestre brasileira e o cinema brasileiro, por meio de uma atividade de ordenar sentenças a partir da escuta de um áudio da pesquisadora Cláudia Guimarães que fala sobre a origem do cinema e sua relação com as artes rupestres. Dando seguimento ao trabalho com a arte brasileira mais atual (em comparação com a rupestre), as autoras trazem um texto sobre a história do nascimento do cinema brasileiro e propõe que os alunos pesquisem acerca de importantes nomes no cenário artístico do Brasil para relacioná-los com suas características (nomes como Olavo Bilac, Chiquinha Gonzaga, Paschoal Segreto e Vittorio Di Maio). As próximas atividades da unidade tratam sobre séries e filmes importantes e marcantes no cenário brasileiro, como “Cidade de Deus”, “3%”, “Bacurau” e “Bom dia, Verônica”; e sobre diferentes gêneros musicais do país, como Sertanejo, Forró, Bossa Nova, Samba, Funk, Rap e MPB. Permeando as discussões culturais propostas e concernente ao que fora apresentado em toda a obra, questões sobre o uso da língua, principalmente acerca de conjugação verbal, são trabalhadas.

Embora a unidade não trabalhe com tantas informações novas sobre a língua como as anteriores (haja vista apenas uma sessão “De olho na gramática”, sobre voz ativa e passiva) e as atividades que trabalham língua sejam como “revisões” de características de conjugação verbal vistas anteriormente, não achamos uma questão problemática. Na verdade, entendemos como uma oportunidade de trabalhar com maior

LOUZANO, G. S.; REZENDE, J. F.; MATOS, A. I. B.; SILVA, A. B. F. G.; MELLO, B. S.; INOUE, L. Y.; GARCIA, M. V. M.; KFOURI, M. L. C.

ênfase o tema das artes no Brasil e proporcionar ao aluno mais atividades de pesquisa, produção e reflexão. Nesse sentido, remetendo às categorias selecionadas a partir de Moura (2010) para guiar nossa análise, podemos observar fortemente a categoria de *Estereótipos e identidade nacional* na unidade analisada, uma vez que o trabalho desde a arte rupestre, passando pelo cinema brasileiro e pelos mais diversos gêneros musicais, é utilizado para desconstruir estereótipos e construir uma identidade nacional brasileira mais reflexiva e ampla. Acima de tudo, não somente a presente unidade, mas toda a obra, vai na contramão do que é encontrado com recorrência nos materiais didáticos de ensino de Português como segunda língua, os quais trazem um “tratamento a aspectos culturais como um apêndice, que pode ser encontrado ao final do livro” (Moura, 2010, p. 170).

Ressaltamos que o material didático em questão oferece bons exemplos relacionados à arte nacional, mostrando uma identidade brasileira constituída de elementos eruditos e modernos e apresentando as fases do cinema brasileiro até séries recentes que estão em plataformas de *streaming*. Dessa forma, a presente unidade demonstra uma rica diversidade cultural em suas atividades, traz entrevistas e textos de fontes variadas e formula uma identidade plural e dinâmica da cultura brasileira.

Considerações finais

Considerando, portanto, as duas categorias escolhidas para orientar nossa reflexão, a de *Interação social* e a de *Estereótipo e identidade nacional*, aspectos apresentados por Moura (2010) para uma análise do ponto de vista cultural, avaliamos como qualitativamente relevante o material produzido pelas autoras. As atividades e materiais elaborados por Araújo, Vicentini e Marcelino (2023) permitem a contextualização dos conteúdos, fazendo com que os alunos aprendam a utilizar a linguagem de forma adequada em conformidade com o que Moura (2010) ressalta. O livro didático executa de forma favorável a abordagem de temas como culinária, folclore, expressão artística, esporte e lazer, buscando desconstruir estereótipos reducionistas referentes ao Brasil e contextualizando a rica diversidade cultural que constitui a identidade brasileira.

Como citar este artigo?

LOUZANO, G. S.; REZENDE, J. F.; MATOS, A. I. B.; SILVA, A. B. F. G.; MELLO, B. S.; INOUE, L. Y.; GARCIA, M. V. M.; KFOURI, M. L. C. “A cara do Brasil: português para estrangeiros/nível intermediário”: uma análise crítico-reflexiva de material didático para ensino de Português como Língua Estrangeira. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 23, n. 1, p. 138–158, 2024.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A CARA DO BRASIL: PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS/NÍVEL INTERMEDIÁRIO”: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

ARAÚJO, M. S.; VICENTINI, M. P.; MARCELINO, A. F. B. *A cara do Brasil: Português para estrangeiros - nível intermediário*. São Luís: EDUFMA, 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONEGLIAN, A. V. L.; NEVES, M. H. M. *Laboratório de ensino de gramática*. São Paulo: Contexto, 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146–224.

MOURA, R. P. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 191–224.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 1996.